



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Objectifs de
développement
durable

IEA
PIRLS
2016



© Shutterstock

Mesurer l'ODD 4 : La contribution du PIRLS

Comment le Programme international
de recherche en lecture scolaire (PIRLS)
peut aider au suivi des cibles de l'Objectif
de développement durable 4

Pourquoi cette brochure ?

Cette brochure a été préparée en vue de la présentation internationale du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et d'ePIRLS 2016 à l'UNESCO. Le PIRLS est l'un des principaux projets d'étude internationale à grande échelle de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), mené avec succès tous les cinq ans depuis 2001. Cette étude fournit des données comparatives internationales sur le niveau d'alphabétisation des enfants en évaluant les performances en lecture des élèves en 4^{ème} année de scolarité, et livre des informations d'intérêt politique destinées à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. De plus, inaugurée en 2016, ePIRLS est une extension du PIRLS visant à déterminer la façon dont les élèves en 4^{ème} année de scolarité lisent, interprètent, et critiquent les informations en ligne dans un environnement semblable à celui d'Internet.



Les analyses présentées dans cette brochure illustrent comment des données issues d'une étude internationale sur l'évaluation de l'apprentissage tel que le PIRLS peuvent permettre de suivre les progrès accomplis vers l'Objectif de développement durable (ODD 4), qui vise à « assurer une éducation inclusive et équitable et à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». Cette brochure vient compléter les rapports internationaux du PIRLS et d'ePIRLS et aide à comprendre comment les évaluations de l'apprentissage peuvent non seulement permettre de suivre les résultats d'apprentissage, mais également d'autres indicateurs de l'ODD 4 comme l'équité, les violences à l'école ou les compétences des enseignants. Par ailleurs, elle explique le lien entre l'apprentissage et des facteurs spécifiques dont on doit également faire le suivi. Ces facteurs incluent les expériences vécues par les enfants pendant la petite enfance, leur motivation et leurs aspirations en matière d'éducation, leur milieu familial et le soutien qu'ils reçoivent de leurs parents, ainsi que les cadres d'apprentissage et d'enseignement dans lesquels ils évoluent.

L'UNESCO et l'IEA ont réalisé cette brochure afin de permettre aux participants de mieux comprendre les résultats du PIRLS et de l'ePIRLS, l'intérêt de ces évaluations pour l'élaboration des politiques, leur utilité pour mesurer les progrès accomplis vers les cibles éducatives mondiales, et les actions nécessaires à la transformation des engagements de l'Agenda pour l'Éducation 2030 en efforts nationaux concrets pour le développement de l'éducation.

Programme international de recherche en lecture scolaire de l'IEA

L'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) est une coopérative internationale indépendante d'instituts de recherche nationaux, et d'agences de recherche publiques et privées. Depuis près de 60 ans, l'IEA mène des études comparatives à grande échelle sur la réussite scolaire et d'autres aspects de l'éducation, dans le but d'obtenir une meilleure compréhension des effets des politiques et des pratiques au sein et parmi les différents systèmes éducatifs.

L'IEA a créé un solide réseau mondial de spécialistes, de chercheurs, d'analystes politiques, et d'experts techniques dans le domaine de la recherche sur l'éducation à grande échelle. L'IEA possède des centres d'études internationaux présents sur trois continents, et inclue des représentants de près de 70 pays et territoires dépendants. Près de 100 systèmes éducatifs participent aux projets de l'IEA.



Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) est l'un des principaux projets d'étude internationale à grande échelle de l'IEA. Le PIRLS est dirigé par le Centre d'études international TIMSS & PIRLS, la Lynch School of Education du Boston College (États-Unis), qui travaille en étroite collaboration avec l'IEA. Statistique Canada suit et met en œuvre les activités d'échantillonnage, la Fondation nationale pour la Recherche éducative en Angleterre et aux Pays de Galles et le Conseil australien pour la recherche sur l'éducation apportent leur soutien pour l'élaboration des documents, et Educational Testing Service (Service d'évaluation scolaire) des États-Unis s'intéresse à la psychométrie. La coordination internationale de l'étude se fait en coopération avec des coordinateurs de recherche nationaux des pays et des territoires dépendants participants.

Le PIRLS fournit des données comparatives internationales sur le niveau d'alphabétisation des enfants en évaluant leurs capacités en lecture, et propose des informations d'intérêt politique destinées à améliorer l'apprentissage et l'enseignement. Le PIRLS concentre d'importantes informations contextuelles sur la façon dont les systèmes éducatifs offrent des opportunités éducatives à leurs élèves, ainsi que sur les facteurs qui ont un rôle dans la façon dont les élèves saisissent ces opportunités, en évaluant l'école, l'enseignant, et les questionnaires des élèves, ainsi que l'enquête sur l'apprentissage de la lecture (Learning to Read Survey) à laquelle ont répondu des parents d'élèves ou des aidants familiaux. Les données contextuelles recueillies incluent des informations sur : les politiques et la mise en œuvre des programmes scolaires nationaux en matière de lecture ; comment le système

éducatif s'organise pour faciliter l'apprentissage ; le cadre familial et le soutien des élèves en matière d'apprentissage ; le climat et les ressources scolaires ; et comment enseigne-t-on réellement dans les classes.

Soixante-et-un systèmes éducatifs ont participé à l'étude PIRLS 2016, dont 50 pays et territoires dépendants, et 11 entités de référence. Pour les pays et les territoires dépendants ayant participé aux études précédentes, les résultats du PIRLS 2016 sont l'occasion de faire le point sur les progrès accomplis concernant les performances en lecture au travers de quatre cycles d'étude : 2001, 2006, 2011, et 2016.

La population cible du PIRLS est le niveau correspondant à quatre années scolaires, en comptant à partir de la première année d'éducation primaire. Afin que l'étude s'adapte au mieux au niveau de performance des élèves, les pays et les territoires dépendants ont le choix entre PIRLS et PIRLS Literacy (une variante qui mesure de façon plus précise les compétences en lecture et en écriture au plus bas de l'échelle de performance) lors de la 5^{ème} ou 6^{ème} année de scolarité.

Inaugurée en 2016, ePIRLS est une extension du PIRLS visant à déterminer la façon dont les élèves en 4^{ème} année de scolarité lisent, interprètent, et critiquent les informations en ligne dans un environnement semblable à celui d'Internet. L'échelle de performance de lecture en ligne d'ePIRLS permet également de comparer les performances de lecture en ligne des élèves avec celles sur les échelles de performance en lecture du PIRLS.

Le rôle des études internationales sur l'évaluation de l'apprentissage dans le suivi de l'ODD 4

En 2015, les États membres de l'ONU ont adopté une nouvelle série d'objectifs ambitieux afin de lutter contre la pauvreté, l'inégalité, la maladie, des modèles de consommation non-viables, le changement climatique et d'autres défis de développement d'ici 2030. Les Objectifs de développement durable (ODD) proposent un cadre global afin de s'assurer que personne n'est laissé pour compte. L'ODD 4 vise tout d'abord à « assurer une éducation inclusive et équitable et à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous », et les cibles qui le composent proposent une approche nouvelle et plus large sur l'inclusion et l'équité. L'ODD 4 s'intéresse aussi de très près aux résultats concernant les processus pédagogiques – en termes d'acquisition efficace des compétences de bases, mais également d'apprentissage pertinent en matière de participation civique, de vie sociale et culturelle, et d'emploi. Cet engagement mondial a des conséquences importantes sur la politique éducative, l'organisation et la pratique, et ce notamment dans les domaines qui nécessitent une amélioration des processus d'apprentissage et des résultats. Ces domaines comprennent la formation de l'enseignant et le développement professionnel continu ; l'évolution des programmes scolaires et la manière de concevoir l'enseignement et le matériel d'apprentissage ; la gestion scolaire ; et l'évaluation des acquis.

L'évaluation des acquis fait référence à toute une gamme de méthodes et d'outils destinés à évaluer, à mesurer et à documenter les résultats d'apprentissage et les progrès réalisés. Les évaluations rassemblent des informations de sources multiples sur ce que les élèves savent, ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils ont appris, et informent sur les processus et les contextes qui permettent l'apprentissage, ainsi que les facteurs qui pourraient gêner les progrès en matière d'apprentissage. Ces informations peuvent être utilisées pour aider les élèves à apprendre, les enseignants à améliorer leur enseignement, les planificateurs à décider de l'affectation des ressources, et les responsables politiques à évaluer l'efficacité de leurs programmes éducatifs. Plus récemment, il y a également eu un intérêt

croissant pour l'évaluation de l'apprentissage en matière de responsabilité, afin de déterminer dans quelle mesure les systèmes éducatifs parviennent à atteindre les acquis d'apprentissage et sociaux souhaités.

L'Agenda pour l'Éducation 2030 requiert des systèmes efficaces et adaptés pour mesurer les progrès accomplis envers les engagements de l'ODD 4. Les études internationales sur l'évaluation de l'apprentissage peuvent grandement contribuer à ce processus en recueillant des données transnationales qui évaluent les progrès accomplis envers les objectifs d'apprentissage, en créant un langage commun pour définir et discuter des niveaux de compétence en matière d'apprentissage. Ces données sont un indicateur important d'une éducation de qualité, venant compléter les mesures indirectes tels que les ratios élève-enseignant, le pourcentage d'enseignants formés ou les dépenses par élève en pourcentage de produit intérieur brut.

En plus de mesurer la réussite scolaire, les études internationales sur l'évaluation de l'apprentissage incluent un ensemble de questionnaires pour les élèves, les parents, les enseignants et les directeurs d'école. Ces données contextuelles permettent d'analyser en profondeur les performances, de faire un suivi de l'équité dans les résultats d'apprentissage, de fournir des informations importantes concernant des facteurs déterminants d'apprentissage, et d'informer sur les aspects du cadre de suivi plus étendu de l'ODD 4. Interprété conjointement avec les données sur la réussite scolaire, ce qui ressort des questionnaires permet de mieux comprendre les résultats liés aux expériences vécues par les enfants durant la petite enfance, à leur motivation et à leurs aspirations en matière d'éducation, à leur milieu familial et au soutien qu'ils reçoivent de leurs parents, ainsi qu'au climat scolaire et aux cadres d'apprentissage et d'enseignement. Ces analyses donnent des indications que les parties prenantes – enseignants, parents, et responsables politiques – peuvent utiliser pour contribuer à améliorer l'apprentissage pour tous.

Cibles de l'ODD 4, indicateurs de suivi associés et la contribution du PIRLS envers les progrès accomplis



Cible 4.1 : D'ici à 2030, faire en sorte que l'ensemble des garçons et filles suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.

Indicateur mondial 4.1.1 Pourcentage d'enfants et de jeunes en (a) 2^{ème} ou 3^{ème} année de scolarité ; (b) à la fin du primaire ... qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimale en lecture, selon le sexe.

Analyse : Pourcentage d'élèves en 4^{ème} année de scolarité se situant au-dessus du niveau international bas du PIRLS.

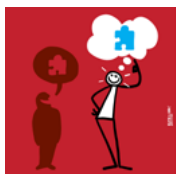


Cible 4.2 : D'ici à 2030, faire en sorte que l'ensemble des garçons et filles aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire.

Indicateur mondial 4.2.2 Taux de participation à un apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), selon le sexe.

Indicateur thématique 4.2.3 Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans évoluant dans un cadre d'apprentissage familial positif et stimulant.

Analyse : Taux de participation en maternelle et effet des activités de lecture précoces.



Cible 4.4 : D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat.

Indicateur thématique 4.4.2 Pourcentage de jeunes/d'adultes qui ont atteint au moins un niveau minimum de maîtrise des capacités de lecture et d'écriture numériques.

Analyse : Influence du sexe sur les capacités de lecture des informations en tant qu'aspect de la lecture et de l'écriture numériques.



Cible 4.5 : D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.

Indicateur mondial 4.5.1 Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés.

Analyse : Effet des activités de lecture précoces selon le sexe, de la présence de livres à la maison, et de la langue d'enseignement en ce qui concerne les compétences en lecture.



Cible 4.a : Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.

Indicateur thématique 4.a.2 Pourcentage d'élèves victimes d'intimidations, de châtiments corporels, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels.

Analyse : Fréquence des violences et corrélation avec les compétences en lecture.



Cible 4.c : D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.

Indicateur mondial 4.c.1 Proportion d'enseignants dans ... (b) le cycle primaire ... qui ont bénéficié au moins de la formation continue ou initiale minimale (formation pédagogique par ex.) destinée aux enseignants et requise pour enseigner au niveau correspondant dans un pays donné.

Indicateur thématique 4.c.7 Pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une formation continue dans les 12 derniers mois selon le type de formation.

Analyse : Nombre d'enseignants qualifiés et contenu de la formation des enseignants.



Cible 4.1 : Enseignement primaire

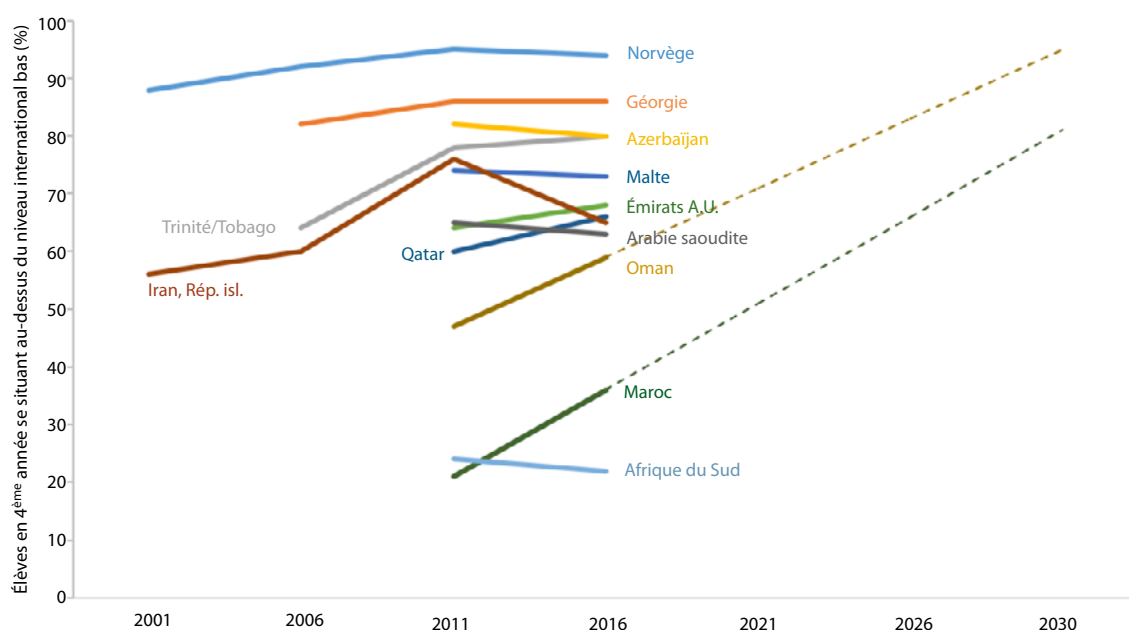
L'Agenda pour l'Éducation 2030 place les indicateurs de résultats d'apprentissage au cœur du cadre de suivi éducatif international. Une partie de l'indicateur mondial de la cible 4.1 est le pourcentage d'élèves qui ont un niveau minimum de maîtrise de la lecture en 2^{ème}/3^{ème} année de scolarité à la fin de l'enseignement primaire. Les données du PIRLS donnent directement l'indicateur en 2^{ème}/3^{ème} année (étant donné que la performance des élèves en 4^{ème} année est considérée comme étant associée à ce niveau), mais également à la fin du niveau primaire (pour les pays et les territoires dépendants pour qui l'étude s'adresse à des élèves en 5^{ème} ou 6^{ème} année). Malgré des mesures fermes prises depuis 2016 par l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui a convoqué l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, il n'existe pas encore de critère mondial concernant la maîtrise. Par conséquent, les pays et les territoires dépendants présentent leurs données selon les niveaux définis par les études transnationales de chacun.

Dans le cas du PIRLS, il existe quatre niveaux différents (avancé, élevé, moyen, bas) qui décrivent les diverses stratégies de lecture employées par les enfants et les processus cognitifs qu'ils peuvent adopter. Par exemple, des élèves d'un niveau international bas peuvent extraire des informations explicites et en faire une déduction simple.

Suivre les progrès accomplis dans ces pays et ces territoires dépendants dans lesquels, dans n'importe quel cycle depuis 2001, moins de 90 % des élèves avaient atteint un score supérieur au niveau international bas du PIRLS, donne un aperçu intéressant. Dans ces pays, l'augmentation moyenne entre deux cycles était de 3,6 points de pourcentage. Le Maroc et Oman, deux pays dans lesquels le taux d'inscription a augmenté de façon spectaculaire depuis 2000, sont les deux pays ayant enregistré la plus forte hausse des scores en lecture depuis 2011 et 2016. S'ils maintiennent ce taux de progression pendant les 15 prochaines années, ces pays auront fait des pas énormes pour atteindre la cible 4.1. En pratique, la plupart des pays progresse plus lentement et certains, comme l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Azerbaïdjan, et Malte, ont même enregistré un déclin lors de l'étude 2016, ce qui les éloignent un peu plus de la cible.

L'encyclopédie du PIRLS permet également de suivre les engagements qui visent à assurer la pertinence des résultats d'apprentissage en mettant à disposition des informations complètes sur l'importance du programme linguistique.

Figure 1. Pourcentage d'élèves en 4^{ème} année de scolarité se situant au-dessus du niveau international bas du PIRLS, pays sélectionnés, 2001-2016



Note : Les pays sélectionnés sont ceux dans lesquels, sur n'importe quelle année, moins de 90 % des élèves se situaient au-dessus du niveau international bas.



Cible 4.2 : Petite enfance

En général, les pays et les territoires dépendants ayant participé à l'étude PIRLS ont connu une augmentation du pourcentage d'élèves en 4^{ème} année de scolarité qui ont fréquenté un établissement préscolaire. Par exemple, en République islamique d'Iran, le pourcentage d'enfants ayant fréquenté un établissement préscolaire est passé de 31 % à 81 % en seulement 15 ans. L'accès à un enseignement préscolaire peut aider au développement de compétences en lecture précoces : l'étude de 2016 révèle que les élèves qui ont fréquenté d'au moins trois années un établissement préscolaire ont obtenu un score de 520 points sur l'échelle du PIRLS, alors que les élèves qui n'en ont pas fréquenté ont obtenu un score de 472 points en moyenne.

Cependant, la prudence est nécessaire pour interpréter ces scores. Par exemple, en Bulgarie, le score moyen des élèves qui fréquenté un établissement préscolaire reste constant, autour des 550 points entre 2001 et 2016. En revanche, le score des élèves qui n'ont pas fréquenté un établissement préscolaire a chuté de 538 à 495 points durant cette même période. Cela peut être dû au fait que le pourcentage des élèves qui n'ont pas fréquenté un établissement préscolaire a chuté de 13 % à 3 %, et ces quelques enfants restants qui n'ont pas accès à un enseignement préscolaire, semblent avoir été parmi les plus vulnérables.

Figure 2A. Taux de participation dans l'enseignement préscolaire, pays sélectionnés, 2001-2016

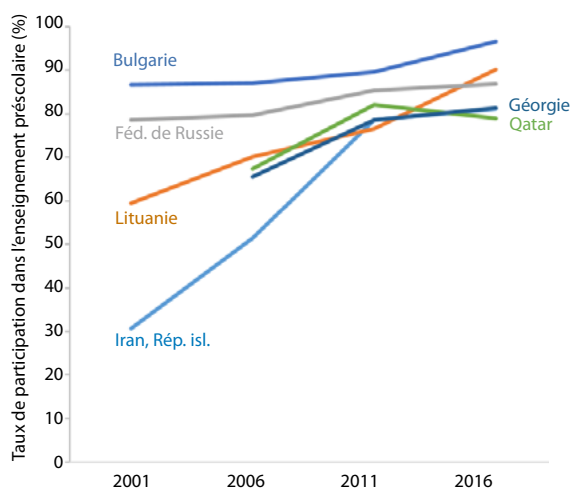
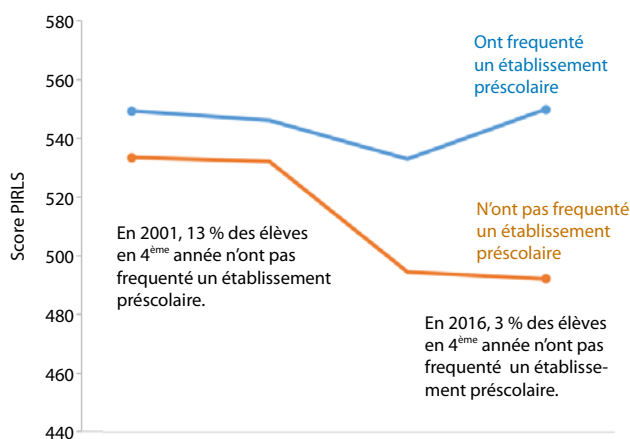
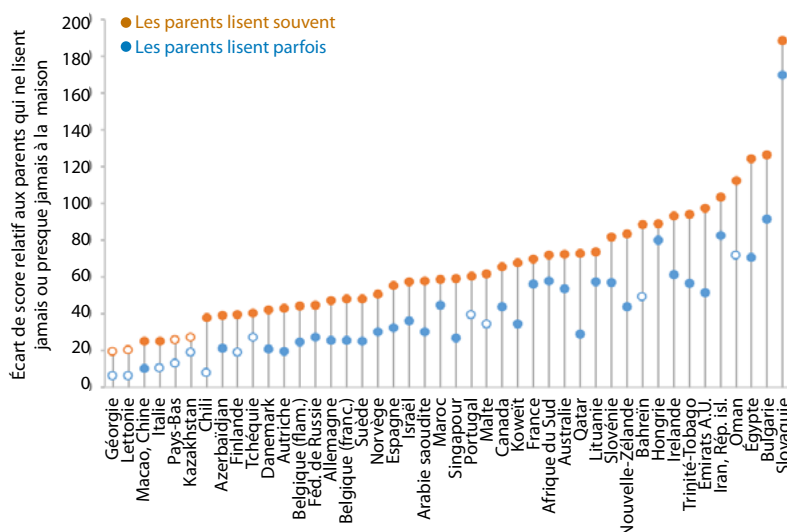


Figure 2B. Écart de score en lecture entre les élèves qui ont fréquenté et ceux qui n'ont pas fréquenté un établissement préscolaire, Bulgarie, 2001-2016



L'un des indicateurs sous la cible 4.2 correspond à un cadre familial stimulant. Les enfants dont les parents leur ont un parfois ou souvent fait la lecture à la maison durant la petite enfance ont un meilleur score en lecture que ceux dont les parents ne leur ont presque jamais ou jamais fait la lecture. Dans seulement huit des pays et territoires dépendants participants, le pourcentage d'enfants dont les parents ne leur ont pas du tout fait la lecture dépasse les 5 % ; au Maroc, il était de 29 %.

Figure 3. Lien entre des activités de lecture précoces à la maison et les scores en lecture, 2016



Note : Les cercles pleins indiquent que la différence de score était statistiquement significative, alors que les cercles vides indiquent que la différence de score ne l'était pas.



Cible 4.4 : Compétences professionnelles

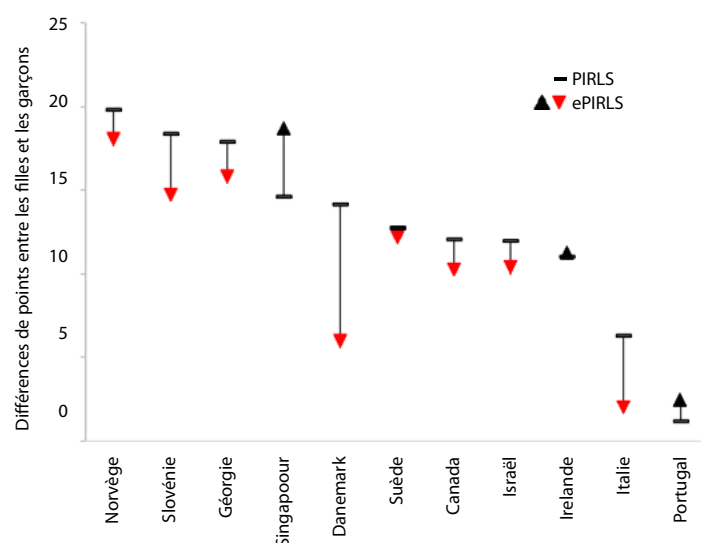
La cible 4.4 se focalise sur les compétences nécessaires à « l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » pour les jeunes et les adultes. Malgré le périmètre assez large de la cible, il est difficile d'identifier les compétences qui sont nécessaires selon les pays et les différents contextes du marché du travail. Ainsi, le cadre de suivi s'est concentré sur les compétences en technologie de l'information et de la communication en général, et en particulier sur les compétences concernant l'alphabétisation numérique. De ce point de vue, l'introduction de l'ePIRLS, qui évalue les compétences en lecture de textes informatifs en ligne, peut potentiellement donner des indications intéressantes sur le développement de certains aspects de l'alphabétisation numérique dès le plus jeune âge.

Dans presque tous les pays et les territoires dépendants qui ont pris part à ePIRLS, les élèves en 4^{ème} année de scolarité sont fortement exposés à la technologie à la maison comme à l'école. Par exemple, pas plus de 2 % des élèves ont un accès réduit aux appareils numériques à la maison, ce qui signifie que soit les élèves ont indiqué qu'il n'y avait pas d'ordinateur ni de connexion Internet, soit les parents ont signalé qu'il y avait moins de quatre appareils d'information numériques et aucun appareil numérique pour la lecture. L'unique exception était la Géorgie (9 %). À l'école, au moins 15 % des élèves en 4^{ème} année de scolarité (au Portugal et dans les Émirats arabes unis) étaient grandement affectés par le manque de ressources numériques, d'après leurs enseignants.

Une exposition aux ressources numériques n'améliore pas nécessairement les scores d'alphabétisation d'ePIRLS. Les élèves qui passent plus de 30 minutes par jour à rechercher des informations sur Internet ont obtenu un score légèrement plus faible que ceux qui y passaient moins de 30 minutes par jour. Néanmoins, les élèves qui passaient plus de 30 minutes par jour sur un ordinateur ou une tablette pour préparer des exposés ou des présentations ont en moyenne mieux réussi (549 points) que ceux y passant moins de 30 minutes (535 points).

L'un des aspects intéressants est de voir quelle incidence a le genre sur les scores en lecture du PIRLS et de l'ePIRLS (voir cible 4.5). Alors que les filles ont obtenu un meilleur score dans les deux évaluations, être de genre féminin a eu un effet légèrement moins important sur les scores de l'ePIRLS dans la plupart des pays, notamment au Danemark et en Italie, après vérification de l'influence potentielle des caractéristiques sociodémographiques, comme le fait d'avoir beaucoup de livres à la maison ou d'être économiquement aisé. Cela pourrait signifier que les garçons sont peut-être plus à l'aise avec les textes en ligne qu'avec les textes imprimés.

Figure 4. Différences de points obtenus pour la performance en lecture entre les filles et les garçons dans les études PIRLS et ePIRLS





Cible 4.5 : Équité

L'Agenda pour l'Éducation 2030 demande à ce que personne ne soit laissé pour compte et requiert l'accès à des données fractionnées. Le PIRLS permet un meilleur fractionnement des données concernant les résultats d'apprentissage selon le genre, le statut socio-économique, et la langue, et également selon l'âge, l'handicap, et d'autres variables obtenues à partir des différents questionnaires de contexte.

Genre

Le PIRLS 2016 confirme que les filles ont une performance considérablement plus élevée en lecture que les garçons, ce qui nous rappelle que ces écarts se créent dès les premières années d'enseignement primaire. Il y a des différences significatives dans la façon dont les parents abordent les activités de lecture précoces à la maison avec leurs filles et leurs garçons. Dans de nombreux pays et territoires dépendants, les parents semblent lire plus souvent des livres à la maison à leurs filles qu'à leurs garçons. L'écart le plus important a été observé en Italie, où 54 % des filles et seulement 46 % des garçons ont souvent pu apprécier des activités de lecture à la maison.

Les aptitudes en lecture des élèves en 4^{ème} année de scolarité diffèrent selon la fréquence des activités d'alphabétisation précoces. Dans presque tous les pays, les élèves qui ont été exposés à plus d'activités de ce type durant leur petite enfance ont obtenu de meilleurs scores en lecture dans l'étude PIRLS. Cependant, en 4^{ème} année, le genre semble avoir un rôle dans le rapport entre des activités de lecture précoces et les aptitudes en lecture.

Dans la plupart des pays et des territoires dépendants participants, un manque d'activités de lecture précoces affecte plus les garçons que les filles. En moyenne, la différence de score obtenu en lecture par les garçons dont les parents lisent souvent des livres, en comparaison avec ceux dont les parents lisent très rarement des livres durant la petite enfance, est de 64 points, comparé à seulement 55 points chez les filles ; ce qui correspond à un écart de score entre les genres de neuf points.

Figure 5. Écart entre les genres d'après la fréquence des lectures faites aux enfants par les parents

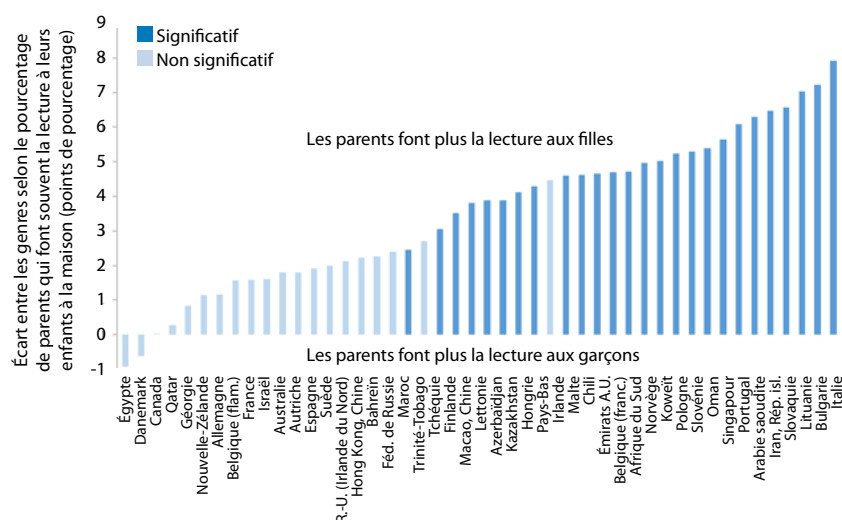
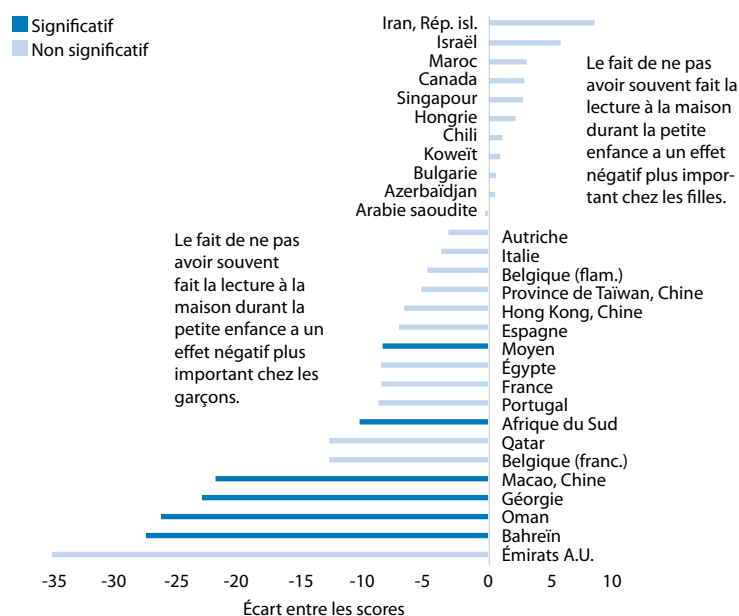


Figure 6. Écarts entre les genres d'après les différents scores obtenus en lecture entre les enfants dont les parents lisaient souvent des livres, et ceux dont les parents n'ont presque jamais lu de livres, durant la petite enfance



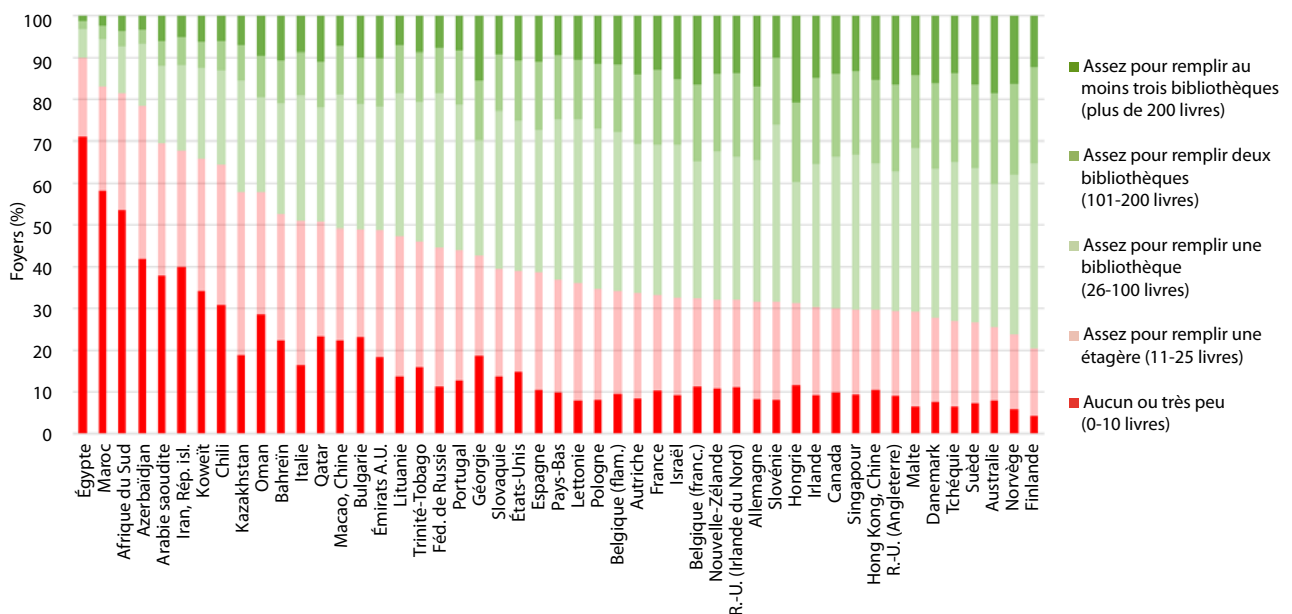
Note : Étant donné la taille des échantillons à l'intérieur des sous-groupes qui ont été comparés, les différences sont statistiquement significatives dans quelques pays seulement.

Statut socio-économique

Une attention particulière a été portée sur le statut socio-économique, comme le revenu, la consommation et la richesse afin d'avoir une idée du soutien que les enfants reçoivent à la maison. Cependant, lors d'une étude menée sur l'évaluation de l'apprentissage des enfants en 4^{ème} année de scolarité, il est difficile d'obtenir des informations capables de saisir avec précision les différences de conditions matérielles. Il est donc devenu courant de demander aux enfants d'indiquer la quantité de livres qu'ils possèdent à la maison comme baromètre du statut socio-économique et culturel.

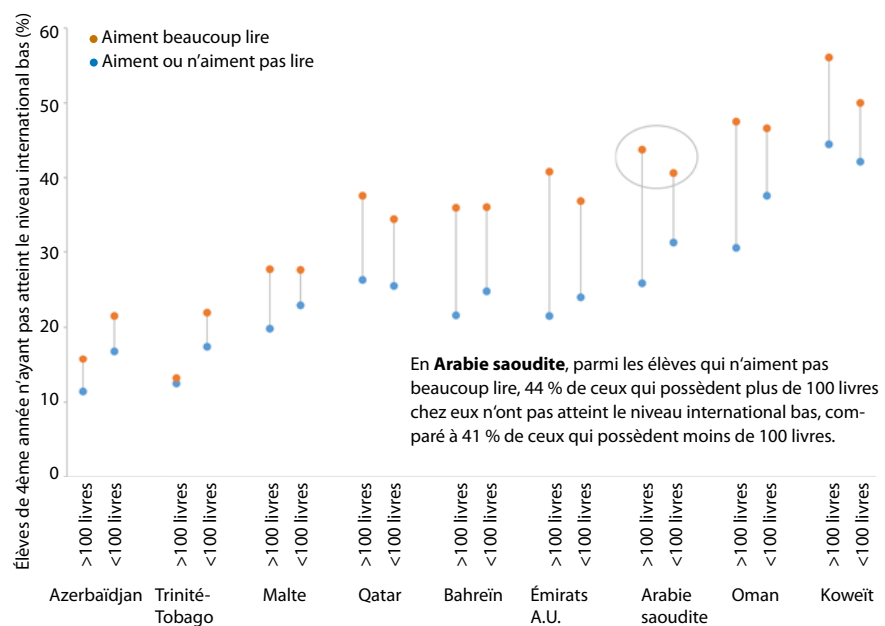
Cette mesure de la contribution familiale révèle de grandes disparités entre les différents pays et territoires dépendants participants. D'un côté, 90 % des foyers en Égypte possédaient moins de 25 livres (dont 71 % en possédaient moins de 10), et de l'autre, en Finlande, le ratio correspondant était de 20 % de foyers (dont 4 % seulement possédaient moins de 10 livres).

Figure 7. Répartition des familles d'élèves en 4^{ème} année selon la quantité de livres qu'elles possèdent, 2016



Au sein des pays, grandir dans un environnement dépourvu de livres signifie que l'enfant a plus de chance de ne pas atteindre le niveau international bas en lecture. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Dans certains pays, comme Oman et l'Arabie saoudite, les enfants qui possèdent plus de livres à la maison mais qui n'aiment pas beaucoup lire semblent avoir des compétences en lecture légèrement plus faibles que les enfants qui ont moins de livres chez eux mais qui apprécient la lecture.

Figure 8. Pourcentage d'élèves en 4^{ème} année n'ayant pas atteint le niveau international bas selon la quantité de livres à la maison et selon le plaisir de lire

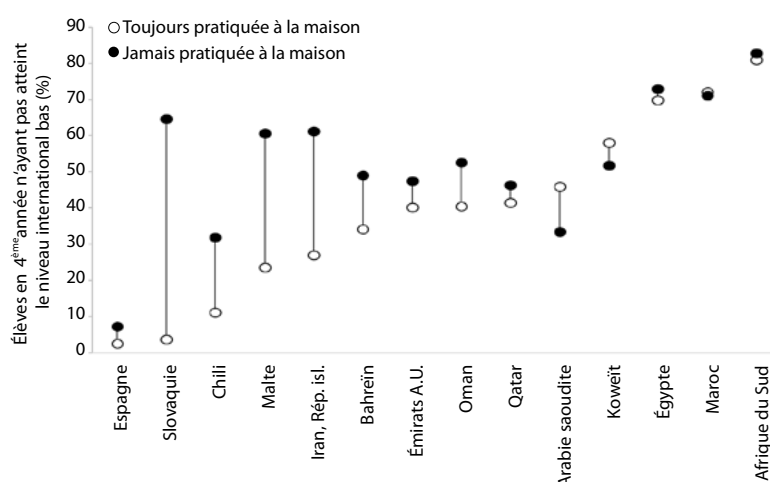


Note : Les pays sélectionnés sont ceux dont le pourcentage en-dessous du niveau international était de 20 %.

Langue

Lorsque la langue d'enseignement n'est pas une langue qu'ils parlent à la maison, les enfants sont désavantagés. Prendre en considération ce facteur est essentiel pour interpréter les résultats des évaluations de lecture. Par exemple, en Espagne et en Slovaquie, presque tous les natifs de la langue de l'examen obtiennent un score au-dessus du niveau international bas. Par contre, en Slovaquie, jusqu'à 65 % des enfants qui ne parlent pas chez eux la langue de l'examen ne parviennent pas à dépasser ce niveau. Il existe des écarts importants dans des pays comme le Chili, Malte et la République islamique d'Iran, dans lesquels de deux à trois fois plus d'enfants qui ne parlent pas chez eux la langue de l'examen obtiennent un score en-dessous du niveau international bas.

Figure 9. Pourcentage d'élèves en 4^{ème} année n'ayant pas atteint le niveau international bas, en rapport avec la langue d'enseignement



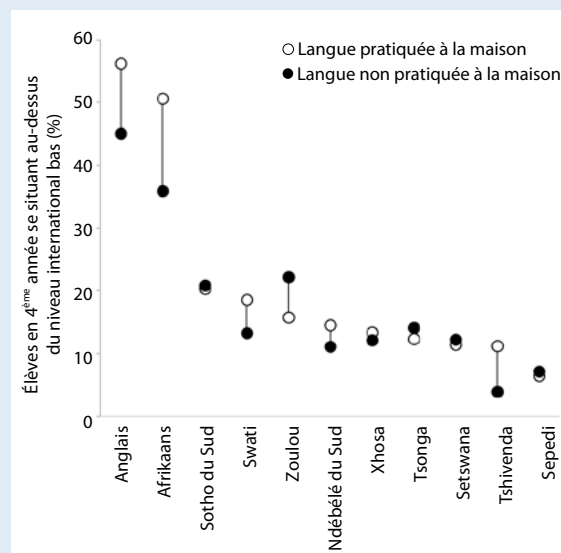
Afrique du Sud : Engagement pour une éducation dans la langue maternelle

L'Afrique du Sud a fait un effort considérable pour pouvoir offrir une éducation dans ses 11 langues nationales. Le PIRLS indique dans quelle mesure les enfants qui reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle acquièrent de solides compétences en lecture. Il n'y a pas de modèles précis parmi les langues africaines concernant les effets que peuvent causer le fait de recevoir un enseignement dans sa langue maternelle, mais ceux dont la langue est le swati ou le venda (ou tshivenda) obtiennent un meilleur score que leurs pairs qui ont reçu un enseignement dans ces langues mais qui parlent à la maison une autre langue. Cependant, mis à part l'anglais, le nombre d'élèves qui ne parlaient pas à la maison la langue de l'examen était limité.

Pour les élèves qui pratiquent la langue de l'examen à la maison, la principale caractéristique de la répartition des compétences en lecture est l'immense écart que l'on retrouve entre l'anglais/l'afrikaans et les neuf autres langues nationales. Alors que 56 % des anglophones et 51 % de ceux qui parlent afrikaans ont obtenu un score supérieur au niveau international bas, seuls 20 % de ceux qui parlent setswana et 7 % de ceux qui parlent sepedi ont fait de même.

Parmi ceux qui ont reçu un enseignement en anglais, la différence de performance entre ceux qui parlent anglais chez eux et ceux qui ne le font pas indique clairement que le fait de recevoir un enseignement dans une langue qui n'est pas pratiquée à la maison désavantage l'enfant. Dans un même temps, 45 % des non-anglophones ont obtenu un score supérieur au niveau international bas, bien au-delà de n'importe quel groupe dont l'enseignement se fait dans l'une des langues africaines. Ce résultat semble refléter le cadre d'apprentissage dans les écoles anglophones ainsi que le statut socio-économique de la population de chacun de ces établissements. C'est le cas également pour les écoles où l'on pratique l'afrikaans. Des analyses supplémentaires sont nécessaires si l'on veut distinguer ces facteurs, mais les données du PIRLS peuvent permettre de faire la lumière sur cet élément clé.

Figure 10. Pourcentage d'élèves en 4^{ème} année se situant au-dessus du niveau international bas, en rapport avec la langue d'enseignement, Afrique du Sud

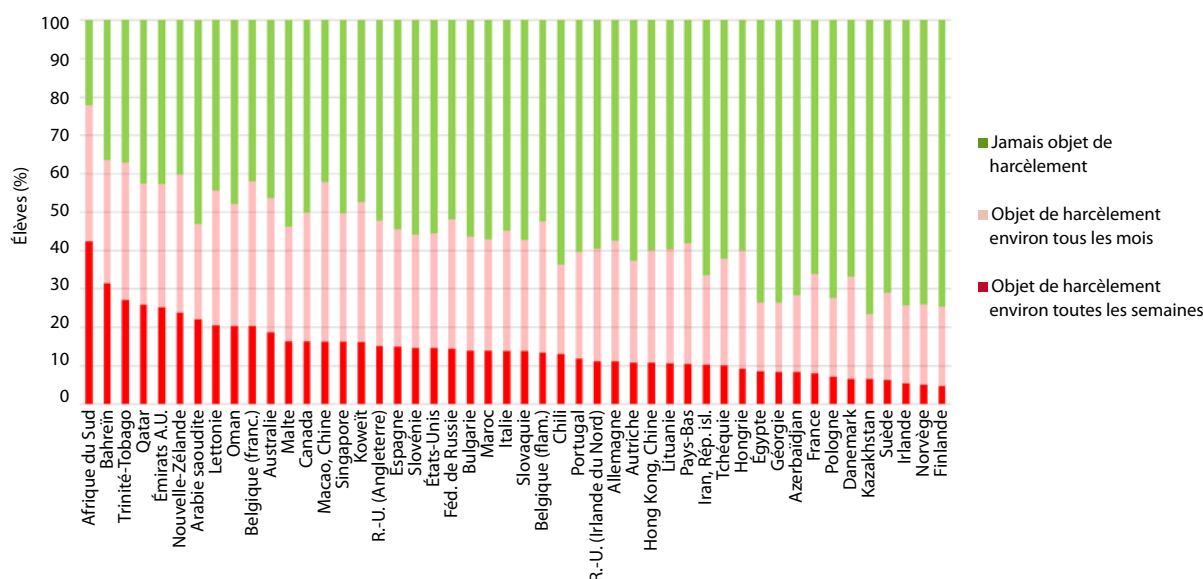




Cible 4.a : Cadres d'apprentissage

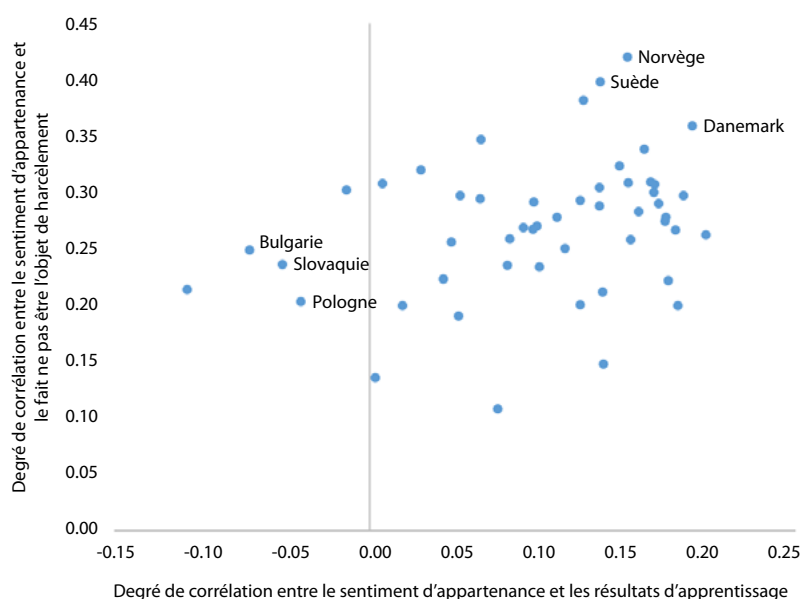
L'importance d'un cadre sûr comme facteur déterminant de l'apprentissage a été reconnu dans l'Agenda pour l'Éducation 2030. Des études menées sur l'évaluation de l'apprentissage, telle que PIRLS, informe sur la qualité du cadre d'apprentissage. L'un des aspects de ce cadre est le taux de violence. Par exemple, le pourcentage d'élèves en 4^{ème} année de scolarité ayant été l'objet de harcèlement toutes les semaines varie de 42 % en Afrique du Sud à 5 % en Finlande.

Figure 11. Pourcentage d'élèves en 4^{ème} année selon la fréquence de harcèlement subi, 2016



Les données suggèrent que le taux de harcèlement est en baisse, et que le sentiment d'appartenance à une école augmente chez les élèves. De même, dans la plupart des pays, plus les élèves ont ce sentiment d'appartenance, meilleurs sont leurs résultats d'apprentissage. Ce rapport est plus marqué dans les pays scandinaves comme le Danemark, la Norvège et la Suède et plus ténu dans les pays de l'Europe de l'Est, comme la Bulgarie, la Pologne et la Slovaquie. Alors que ce rapport ne constitue en aucun cas un lien de cause à effet, il porte l'attention sur un élément qui mérite d'être plus approfondi.

Figure 12. Corrélation entre le sentiment d'appartenance et (i) le fait de ne pas être l'objet de harcèlement, et (ii) les résultats d'apprentissage





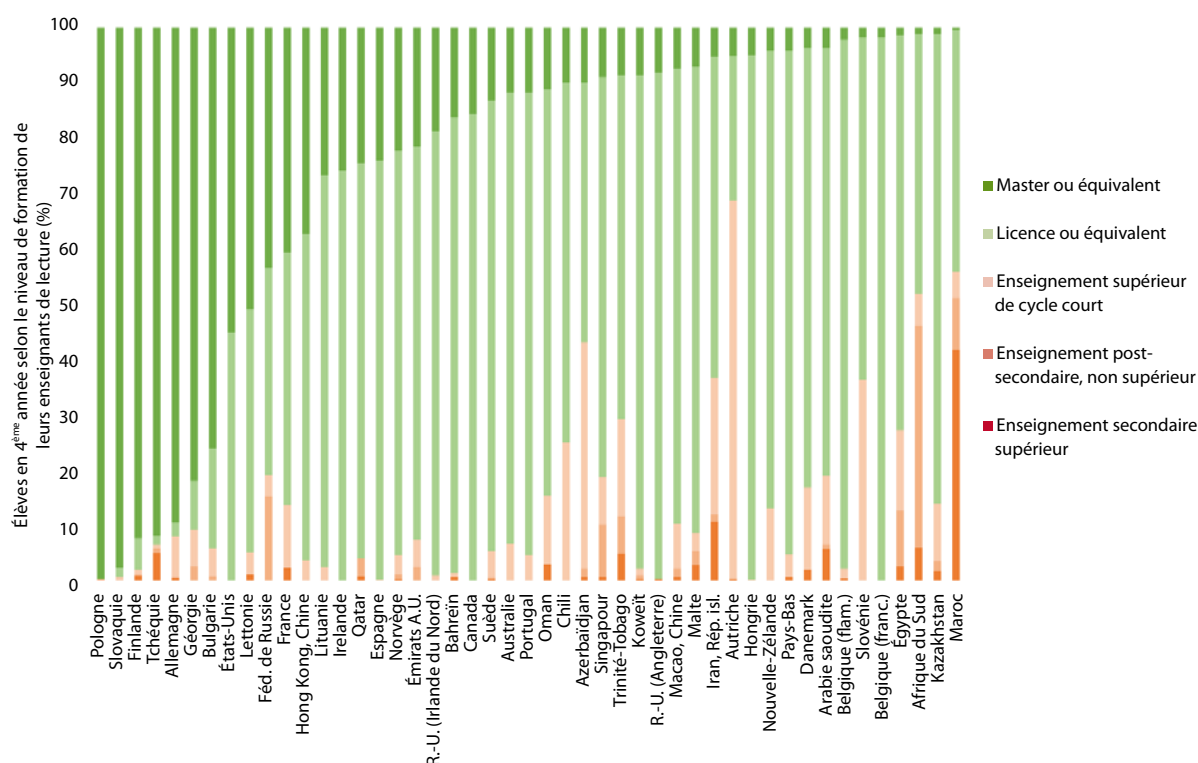
Cible 4.c : Enseignants

Qualifications formelles

L'Agenda pour l'Éducation 2030 demande aux pays d'augmenter le nombre d'enseignants qualifiés et de s'assurer qu'ils sont déployés où l'on a le plus besoin d'eux. Bien qu'il n'y ait pas de consensus international sur ce qui définit un enseignant qualifié, un des indicateurs est celui du plus haut niveau de formation atteint. Dans la plupart des pays, les enseignants de lecture des élèves en 4^{ème} année de scolarité possèdent au moins une licence ou un diplôme équivalent d'enseignement supérieur de cycle long (en vert). En Allemagne, Bulgarie, Finlande, Géorgie, Pologne, Slovaquie et Tchèque, plus de 75 % des élèves en 4^{ème} année de scolarité ont un enseignant qui a obtenu un Master.

Mais cela varie au sein même et en fonction des pays et des territoires dépendants. À certains endroits, les enseignants de lecture des élèves en 4^{ème} année de scolarité possèdent à la fois une licence et un diplôme d'enseignement supérieur de cycle court. Par exemple, en Autriche, 68 % des élèves en 4^{ème} de scolarité ont un enseignant de lecture qui possède un diplôme d'enseignement supérieur de cycle court. En Afrique du Sud, 40 % des élèves en 4^{ème} année de scolarité ont un enseignant de lecture qui possède un diplôme d'enseignement post-secondaire, non supérieur. Au Maroc et en Italie, de nombreux élèves en 4^{ème} année de scolarité ont des enseignants de lecture qui indiquent posséder un certificat d'enseignement secondaire supérieur correspondant au plus haut niveau de formation qu'ils ont atteint (40 % et 63 %, respectivement).

Figure 13. Répartition des élèves en 4^{ème} année selon le niveau de formation de leurs enseignants de lecture



Les niveaux de formation des enseignants ont un impact sur la qualité de l'enseignement dispensé. Devenir un enseignant expert est le résultat d'un mélange entre une formation de haute qualité et de la pratique. En faisant un suivi de la formation des enseignants, les pays peuvent prendre des décisions, en fonction des résultats, sur la façon de répartir les ressources destinées au développement professionnel des enseignants, selon les besoins, ou savoir si une réforme politique est nécessaire afin d'améliorer la formation initiale des enseignants.

Formation pédagogique

Un autre indicateur de la qualité de l'enseignement consiste à savoir si les enseignants ont reçu une formation pédagogique dans les matières qu'ils enseignent. Dans le cas de la lecture, cela comprend l'étude de la langue utilisée en classe, la pédagogie, la théorie, et les méthodes d'évaluation en matière de lecture, ainsi que l'apprentissage d'une deuxième langue, et les méthodes d'enseignement correctif. Dans les pays dans lesquels la langue utilisée en classe est différente de la langue maternelle, les professeurs ayant reçu une formation spécialisée peuvent aider à réduire les écarts de performance en lecture.

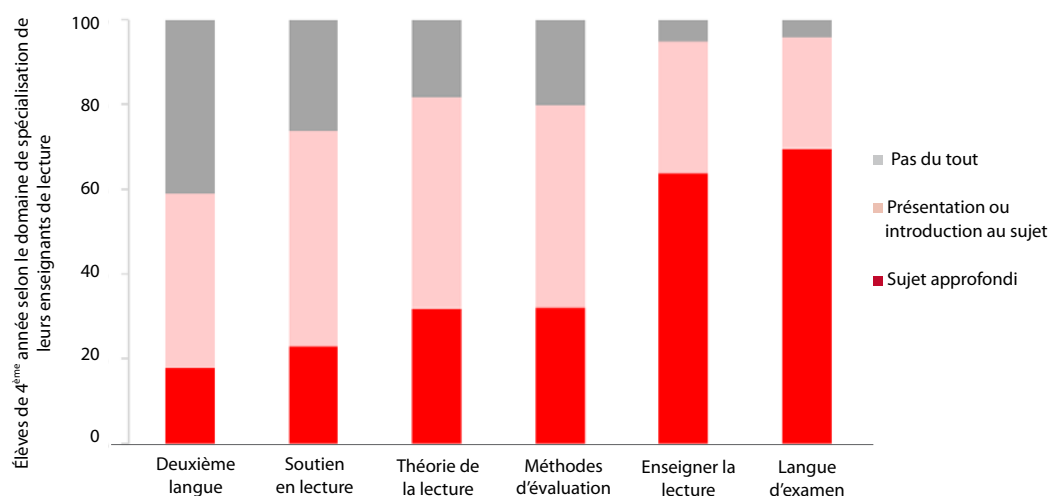
En moyenne, dans tous les pays et les territoires dépendants ayant participé à l'étude PIRLS 2016, 64 % des élèves de 4^{ème} année de scolarité ont des enseignants de lecture qui indiquent que la pédagogie en matière de lecture ou les méthodes d'enseignement spécifiques à l'enseignement de la lecture sont des sujets qu'ils ont étudiés de manière approfondie au cours de leur formation d'enseignant, alors que 70 % de ces élèves ont des enseignants de lecture qui indiquent que la langue utilisée en classe est un sujet qu'ils ont étudié de manière approfondie. Les deux sont essentiels pour pouvoir enseigner la lecture de façon qualitative.

Cependant, la plupart des enseignants ne bénéficient pas d'une formation suffisante sur les compétences spécialisées qui sont nécessaires à la réalisation d'une bonne performance en lecture par tous les enfants. En moyenne, dans tous les pays et les territoires dépendants ayant participé à l'étude PIRLS 2016, seuls 18 % et 23 %, respectivement, des élèves en 4^{ème} année de scolarité ont eu des enseignants qui ont indiqué avoir étudié de manière approfondie une deuxième langue ainsi que des méthodes d'enseignement correctif.

Apprendre à lire suppose une interaction complexe entre les capacités de langage, de perception (vision), et de traitement de l'information. Parfois, l'un (ou plusieurs) de ces processus ne fonctionne pas, ou est affecté de façon négative à cause d'un désavantage, comme une mauvaise connaissance de la langue utilisée en classe. Dans de telles situations, les enseignants devraient être capables d'évaluer les difficultés spécifiques des élèves afin de mieux adapter leur enseignement de la lecture.

Cependant, seuls 32 % des élèves en 4^{ème} année de scolarité ont des enseignants indiquant avoir étudié les méthodes d'évaluation de la lecture. Les enseignants qui sont capables d'évaluer les difficultés de lecture peuvent mieux adapter leurs méthodes d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves, assurant ainsi à tous un apprentissage de qualité, inclusif et équitable.

Figure 14. Proportion d'élèves en 4^{ème} année dont les enseignants ont indiqué avoir étudié des domaines spécifiques au cours de leur formation



Secteur de l'éducation de l'UNESCO

L'éducation est la priorité première de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental et la base pour construire la paix et faire progresser le développement durable. L'UNESCO est l'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation et son Secteur de l'éducation assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional dans ce domaine, renforce les systèmes nationaux d'éducation et répond aux défis mondiaux actuels par le biais de l'éducation, en mettant tout particulièrement l'accent sur l'égalité des genres et l'Afrique.



Secteur de
l'éducation

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 dénit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



IEA

L'IEA est une coopérative internationale d'instituts de recherche, d'agences de recherche gouvernementales, de spécialistes et de chercheurs qui œuvrent à évaluer, comprendre et améliorer l'éducation dans le monde entier. L'IEA est une organisation indépendante et à but non lucratif. Plus de 60 pays sont activement engagés dans le réseau de l'IEA, et plus de 100 systèmes éducatifs participent à ses études.



TIMSS & PIRLS International Study Center

Situé au sein de la Lynch School of Education du Boston College, Le Centre d'études international TIMSS & PIRLS de l'IEA conduit régulièrement des évaluations comparatives internationales du rendement des élèves en mathématiques et en sciences (TIMSS) et en lecture (PIRLS) dans plus de 60 pays.

TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education
BOSTON COLLEGE

Rester en contact

IEA

Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
Pays-Bas

✉ secretariat@iea.nl

🌐 www.iea.nl

📘 IEA Education

🐦 @iea_education

Secteur de l'éducation

UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris France

✉ gender.ed@unesco.org

🌐 on.unesco.org/GenreED

📘 UNESCO

🐦 @UNESCO_fr

